

- GEERTZ, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GEERTZ, Clifford (1997). *O saber local*. Petrópolis: Vozes..
- JOSSO, Marie-Christine (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- JOSSO, Marie-Christine (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 59-79). Natal: Edufrn.
- NÓVOA, António (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 155-187). Natal: Edufrn.
- PASSEGGI, M.C. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp.203-218). Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB.
- SLOBODA, John (2008). *A mente musical*. A psicologia cognitiva da música (pp.256-313). Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUL. Cap. IV Aprendizagem musical.
- TAFURI, Johannella (2008). *Infant Musicality: New research for educators and parentes*. Farnham England: Ashgate Publishing Limited.

## 6.64.

### **Título:**

**El liderazgo pedagógico ejercido por el profesorado universitario mentor en la formación del profesorado principiante y su impacto**

### **Autor/a (es/as):**

López, M<sup>a</sup> Carmen López [Universidad de Granada]

Pareja, Eva Francisca Hinojosa [Universidad de Granada]

### **Resumo:**

El modelo educativo adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior y centrado en el aprendizaje supone una transformación de la práctica formativa tradicional desarrollada por la institución universitaria y una revalorización de la docencia y de la formación pedagógica del

profesorado universitario. Sin embargo, y como es sabido, ni docencia ni formación docente han sido temas relevantes para la universidad española. En la actualidad, sin embargo, son muchas las universidades interesadas en impulsar la formación docente de su profesorado y prestar mayor atención a los procesos de inserción a la práctica profesional como piezas clave para incrementar la calidad de la enseñanza universitaria.

Recientemente, Marcelo (2009), apoyándose en el informe emitido por la OCDE (2005) sobre la atracción, desarrollo y retirada de la profesión docente, vinculaba los problemas de abandono y desmotivación del profesorado que padecen numerosos países con la necesidad de atender los problemas específicos que sufre el profesorado principiante en sus primeros años del ejercicio profesional, reconociendo de esta forma el papel relevante que los programas de inserción profesional a la docencia pueden jugar en el incremento de la motivación, implicación y compromiso de este profesorado con la profesión docente y la mejora de la enseñanza.

Distintos autores del área han enfatizado la relevancia de estos programas de inserción a la práctica profesional y del papel estratégico que el profesorado experimentado, como mentores, están llamados a jugar en ellos (Mullen, 2008; Sánchez Moreno, 2008 y López, 2010). La mentoría, como estrategia de formación docente, favorece la socialización profesional, ayuda en la construcción de la identidad profesional, impulsa la construcción conjunta del conocimiento necesario para ejercer la enseñanza, así como la instauración de una nueva cultura docente sustentada en la colaboración (Hollins, 2011; Marcelo, 2009).

Esta comunicación presenta una novedosa iniciativa formativa emprendida por la Universidad de Granada, y liderada por profesorado experimentado de distintas áreas de conocimiento, destinada a la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado principiante en los propios centros de trabajo. En total se han desarrollado 22 programas formativos en los que han participado 279 profesores, 82 de ellos expertos y 197 principiantes.

Para llevar a cabo la evaluación de la experiencia formativa y determinar su impacto en el profesorado experimentado se elabora un cuestionario compuesto por 7 preguntas abiertas en las que se invita a reflexionar sobre los motivos de su participación, beneficios que le ha reportado, dificultades, puntos fuertes y débiles, etc. El análisis de contenido de las respuestas emitidas y su posterior categorización ha puesto de manifiesto que las actividades formativas desarrolladas han tenido un impacto relevante en el ámbito personal, profesional e institucional.

#### **Palavras-chave:**

Liderazgo pedagógico, formación del profesorado universitario, mentoría, equipos docentes.

## **Introducción**

La adopción del modelo educativo centrado en el aprendizaje propuesto desde el Espacio Europeo de Educación Superior supone una transformación de la práctica formativa tradicional desarrollada por la institución universitaria y una revalorización de la docencia y de la formación pedagógica del profesorado universitario. Sin embargo, y como es sabido, ni docencia ni formación docente han sido temas relevantes para la universidad española. En los últimos años, sin embargo, son muchas las universidades interesadas en impulsar la formación docente de su profesorado y prestar mayor atención a los procesos de inserción a la práctica profesional y al papel que los mentores están llamados a jugar en ellos, todo ello como estrategia para mejorar la competencia profesional y la calidad de la enseñanza que persigue la armonización europea.

Distintos autores del área han enfatizado la relevancia de estos programas de inserción a la práctica profesional y el papel estratégico que el profesorado experimentado puede desempeñar (Achingtein, y Athanases, 2006; Mullen, 2008; Sánchez, 2008 y López, 2010). La mentoría, como estrategia de formación docente, favorece la socialización profesional, ayuda en la construcción de la identidad profesional, impulsa la construcción conjunta del conocimiento necesario para ejercer la enseñanza, así como la instauración de una nueva cultura docente sustentada en la colaboración (Hollins, 2011; Marcelo, 2009).

Esta comunicación presenta una novedosa iniciativa formativa emprendida por la Universidad de Granada, y liderada por profesorado experimentado de distintas áreas de conocimiento, destinada a la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado principiante en los propios centros de trabajo.

## **El profesorado mentor como líderes pedagógicos y su contribución a la formación del profesorado universitario novel**

Las nuevas premisas en que se apoya la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, junto a la evolución experimentada por la propia profesión docente, inciden en la necesidad de formar docentes que ejerzan como orientadores del aprendizaje de los estudiantes, dispuesto a coordinarse con otros colegas y comprometidos con la innovación y mejora permanente de su actividad profesional. Se trata, por tanto, de mejorar la profesionalidad de los docentes, lo que en opinión de Tedesco (1998) exige, entre otras cuestiones, impulsar la formación de quipos docentes y expandir los ámbitos de formación y los tipos de educadores. Hacer realidad estos propósitos no resultará

tarea fácil, pues como señala el propio Tedesco, la profesión docente está envuelta en una situación paradójica y ambigua, pues junto a la tendencia que reivindica mayor profesionalidad, descentralización, autonomía, responsabilidad, trabajo en grupo o una mejora de las condiciones de trabajo y del propio proceso formativo, persisten otras posturas que apuntan en dirección contraria y que contribuyen a una clara desprofesionalización (disminución de los requisitos de acceso a la profesión, recortes presupuestarios, la banalización de competencias, escasa o nula colaboración,...). No obstante, y más allá de estas dificultades que son reales, la situación de transformación que experimenta la educación universitaria en estos momentos incide en la conveniencia de instaurar culturas docentes colaborativas que nos permitan compartir conocimientos y responsabilidades para atender las deficiencias y problemas presentes en la práctica profesional.

Este interés por instaurar una nueva cultura docente y salvar los déficits que aquejan a la enseñanza universitaria nos lleva a centrar nuestra atención en la formación inicial del profesorado universitario y en su etapa de inserción a la práctica profesional. Llegar a ser profesor supone la incorporación a una comunidad profesional y la adhesión a la cultura instalada en la institución educativa en que se inicia la actividad docente. Como señala De Vicente y otros (2002, 31), *se trata de un periodo en el que el profesor principiante “aprende” la cultura docente, los conocimientos, modelos, valores y simbología de la profesión, un tiempo en el que el profesor hace suya la cultura profesional integrándola en su propia personalidad, en el que se adapta al entorno social en el que tiene lugar su actividad como enseñante.*

Como sabemos, esta fase del desarrollo profesional coincide con una etapa turbulenta, en la que convergen sentimientos contradictorios y en la que el entusiasmo desbordado da paso con facilidad al desencanto y la desmotivación más absolutas. Corresponde a un periodo en el que las incertidumbres, tensiones e inseguridades generadas por la falta de experiencia y de confianza en sí mismo (Fullan, 1996) conviven en un escenario en el que se espera que este profesorado principiante construya un conocimiento profesional que le permita abordar con maestría su trabajo, conforme su propia identidad profesional y se integre satisfactoriamente en su contexto laboral y en su cultura profesional. Las investigaciones llevadas a cabo en este periodo (Vonk, 1995; Serpell, 2000) han permitido evidenciar que el profesorado principiante posee, inicialmente, una confianza plena en su habilidad para enseñar, creen que al profesor le es suficiente con poseer un conocimiento sobre su materia, parten de una visión de la enseñanza como transmisión de conocimientos y del aprendizaje como reproducción, disponen de una visión simplista e idealizada de la realidad educativa y de la tarea docente. Estos hallazgos han desvelado, igualmente, que los problemas y preocupaciones más destacadas están relacionadas con el elevado número de alumnos

por aula, la excesiva carga docente, escaso reconocimiento y falta de colegialidad y apoyo del profesorado experto.

El escaso interés mostrado por las políticas de formación para la docencia a esta etapa (Marcelo 2009), a pesar de su relevancia en los procesos de mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, ha provocado que el profesorado principiante no disponga de modelos que orienten la socialización profesional y les facilite la integración cultural e inmersión en la práctica profesional, dejando que esta esté determinada por la impronta que pudieran haber dejado otros profesores en su pasado, o supeditada a las interacciones que pudieran mantener con los compañeros, las experiencias personales vividas o las formas autodidácticas de perfeccionamiento adoptadas. Para Esteve (1998) y Marcelo (2009), esta falta de respaldo y atención hacia los problemas específicos que sufre el profesorado principiante en sus primeros años de ejercicio profesional está vinculado con el elevado número de deserciones y abandonos que se producen y con la desmotivación hacia la profesión que padecen numerosos países en la actualidad. Esta conexión ratifica el papel relevante que los programas de inserción profesional a la docencia y los mentores pueden jugar en el incremento de la motivación, implicación y compromiso de este profesorado con la profesión docente, su propio desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esta apreciación adquiere especial relevancia cuando la trasladamos al ámbito universitario, donde el escaso interés por la docencia, la sobrevaloración de la experiencia subjetiva, la carencia de marcos conceptuales alternativos desde los que orientar la práctica docente, el individualismo y falta de compromiso con la mejora de la docencia son algunas de sus singulares señas de identidad (Michavila; 2005). Esta falta de compromiso institucional con la formación docente del profesorado universitario, unido a la pobreza epistemológica desde la que se ha pretendido orquestar en el pasado, y la deficiente cultura profesional desde las que se ha venido ejerciendo la actividad docente en la educación superior, han colocado al profesorado universitario, y de manera especial al profesorado novel, en una posición de debilidad desde la que resulta complejo hacer frente a los desafíos que hoy tiene la educación universitaria (López, 2010).

El profesorado mentor no es sólo un profesorado experimentado, sino que es un colectivo con capacidad y competencia profesional reconocida, lo que les faculta para guiar a los profesores principiantes en sus primeras experiencias como profesionales de la enseñanza. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja, y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera (Sánchez, 2001, 61). El campo de actuación del profesorado mentor no se limita al ámbito estrictamente académico e intelectual, sino

que se extiende al contexto de las relaciones sociales y necesidades emocionales que manifiestan los profesores principiantes. En opinión de Mayor (2009, 199) El objetivo principal del mentor es la integración de los miembros de la organización en todos los aspectos, especialmente en el desempeño de la docencia.

El desempeño de la labor mentora es una tarea compleja, no sólo por la amplitud del campo de actuación que abarca y la diversidad de aspectos que aborda, sino por la falta de tradición y cultura de colaboración que envuelve a la labor docente y que dificulta la comunicación y colaboración entre el profesorado, sobre todo en materia docente. Por esta razón, nos parece relevante la propuesta formulada por Yendol-Hoppey y Fichtman dirigida a clarificar los componentes esenciales para llevar a cabo un proceso de mentorización efectivo. Estos requisitos son:

- Crear un contexto educativo de mentoría adecuado, lo que implica: desarrollar unas fuertes relaciones, compartir conocimiento y proporcionar apoyo emocional
- Servir de guía en la construcción y desarrollo del conocimiento profesional
  - Conociendo curricular
  - Conocimiento pedagógico
  - Conocimiento del contexto
  - Conocimiento del estudiante
  - Conocimiento del contenido
  - Conocimiento pedagógico del contenido
  - Conocimiento en la gestión de la clase
- Cultivar las disposiciones de un buen profesor
  - Equidad
  - Investigación
  - Colaboración
  - Ética en el trabajo (Yendol-Hoppey y Fichtman, 2007, 28)

Los mentores pueden ser, en este sentido, un recurso valioso capaz de favorecer la socialización profesional; salvar el aislamiento que ha caracterizado el ejercicio de la actividad docente; promover la reflexión, el análisis y mejora de la práctica, y contribuir a la instauración de una nueva cultura profesional apoyada en la colaboración y preocupada por mejorar la calidad de la enseñanza

universitaria. Son por ello cada vez más las voces que reclaman mayor atención a la formación del profesorado principiante y al papel que- en ese proceso- está llamado a jugar el profesorado mentor (Sánchez, 2008; Mullen, 2008) y, más frecuentes también las iniciativas institucionales sensibles a esta necesidad. La experiencia formativa que presentamos en esta comunicación es una respuesta a esa nueva sensibilidad emergente.

## **Contextualización**

Los datos que presentamos en este trabajo se enmarca en el Programa de Iniciación a la Docencia de la Universidad de Granada, concretamente en la “*Convocatoria de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia*” impulsada desde el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad para 2010. Esta convocatoria posibilita que el profesorado experimentado de la universidad pueda presentar propuestas de formación dirigidas a atender las demandas del profesorado novel de sus centros, departamentos y titulaciones, dando lugar a la creación de equipos docentes, integrados por profesorado experimentado y principiante que trabajan conjuntamente en la mejora de su actividad docente. Fruto de esta iniciativa se ponen en marcha veintidós programas formativos en 14 centros, en los que participan 279 profesores, 82 de ellos expertos y 197 principiantes. Estos programas formativos se desarrollan a lo largo de todo un año.

## **Objetivos y metodología**

Entre los objetivos que persigue esta iniciativa señalamos los siguientes:

- Favorecer la creación y consolidación de equipos docentes estables, en los centros y/o titulaciones, comprometidos con la formación inicial del profesorado novel y la mejora permanente de la docencia.
- Aprovechar el potencial docente experimentado con que cuenta la Universidad de Granada para mejorar la formación del profesorado novel en los propios centros de trabajo.
- Impulsar la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos, entre profesorado experto y principiante, con la mejora continua de la práctica docente.
- Proporcionar apoyo y asesoramiento durante los primeros años de iniciación a la docencia universitaria y favorecer la inserción del profesorado novel en la práctica profesional.

Tanto el profesorado experimentado como principiante que participa en esta iniciativa recibe una certificación, los primeros como responsables del programa formativo y, los noveles con las acciones formativas cursadas satisfactoriamente.

Para llevar a cabo la evaluación de la experiencia formativa y determinar su impacto se elabora un cuestionario compuesto por 7 preguntas abiertas en las que se invita a reflexionar sobre los motivos de su participación, beneficios que le ha reportado, dificultades, puntos fuertes y débiles, etc. Este cuestionario se pasa al profesorado experimentado y novel. El análisis de contenido de las respuestas emitidas en los 145 cuestionarios recibidos ha posibilitado la categorización de la información recabada en torno a 6 metacategorías. Los resultados presentados en esta comunicación corresponden a los 51 cuestionarios proporcionados por el profesorado experimentado y pertenecen a la metacategoría “beneficios de la experiencia para el profesorado experimentado”.

El análisis de contenidos de las respuestas abiertas permite capturar las reflexiones y opiniones proporcionadas por los mentores en torno a la experiencia formativa de mentoría llevada a cabo y su impacto en ellos.

## Resultados y conclusiones

En este apartado presentamos las categorías y subcategorías con sus correspondientes frecuencias.

El análisis de la información pone de manifiesto que las actividades formativas desarrolladas entre profesorado experimentado y novel tiene un impacto sobre los primeros, que podría estructurarse en torno a tres ámbitos: personal, profesional e institucional.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia</b>
<i>Personales</i> (49)	Conocimiento mutuo (conocimiento, interacción noveles-expertos)	25
	Mejora emocional (satisfacción, motivación, gratificación,...)	22
	Mejora habilidades interpersonales	2
<i>Profesionales</i> (96)	Aprendizaje recíproco e intercambio de experiencias	30
	Perfeccionamiento docente. Mejora formación y desarrollo profesional desde una visión de aprendizaje a lo largo de la vida, adquisición de conocimiento sobre la enseñanza (estrategias, interdisciplinariedad, conocimiento didáctico del contenido, ...)	22
	Mejora actitudes para la docencia (visión crítica, compromiso y conciencia sobre la propia práctica y sobre uno mismo como docente, autoevaluación y autoconocimiento, la carrera profesional y la responsabilidad docente)	18
	Reflexionar conjuntamente sobre la labor y práctica docente	13



	Asesorar a noveles (ofrecer apoyo, acompañamiento a nivel personal y profesional, facilitar integración profesorado novel)	5
	Mejorar la práctica docente (mejorar competencias, habilidades, ...)	5
	Formar parte de un grupo docente y trabajar en equipos docentes	2
	Mejora currículum vitae	1
<i>Institucionales</i> (102)	Mejora la calidad de la docencia universitaria (aportar conocimiento experto, mejorar calidad de enseñanza para alumnado)	25
	Mejora clima de trabajo (más coherencia, coordinación, comunicación, acciones y criterios conjuntos, mejorar relaciones departamentales, profe-alumno)	24
	Incrementa compromiso con la innovación y mejora de la docencia ( conciencia de la importancia de la docencia, mayor reconocimiento al docente como profesional experto, revalorizar la actividad docente, cambios en la percepción sobre la docencia)	24
	Mejora la excelencia de la Universidad, sus Centros y sus docentes	10
	Mejora la formación del profesorado universitario (formación específica en el centro de trabajo, apuesta institucional por la mejora de la formación)	8
	Facilita la adaptación al EEES (puesta en práctica de las directrices del EEES, adaptación a las necesidades sociales y profesionales, espacio de reflexión sobre EEES)	4
	Sentimiento de pertenencia institucional/integración	3
	Incremento del conocimiento institucional, curricular/académico (estructura universidad, recursos, servicios, carrera profesional)	2
	Creación/consolidación de grupos docentes	2

Tabla 1. Categorización y frecuencias

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos afirmar que, en opinión del profesorado experimentado, la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado novel, tiene un impacto especial en la institución universitaria y en el ámbito profesional de los propios docentes.

Desde el punto de vista personal, las actividades de formación apoyadas en la mentoría y llevadas a cabo por profesorado experimentado en el seno de equipos docentes, mejoran, fundamentalmente, el conocimiento mutuo entre el profesorado experto y principiante e incrementan la motivación y satisfacción de los primeros, ya que les hace sentirse útiles, dejar su legado, valorar su práctica docente, compartir experiencias docentes salvando el aislamiento en materia docente, ayudar a otros docentes más jóvenes a mejorar su autoestima y adquirir confianza en sí mismos, y contribuir así a

la mejora de la propia institución, todo ello les resulta gratificante. A continuación mostramos algunas contribuciones que, a modo de ejemplo, recogen estas consideraciones:

*“Es muy satisfactorio personalmente que la propia experiencia pueda servir para ayudar a compañeros más jóvenes, y aportar algo a la mejora de la Universidad donde has trabajado toda tu vida. Algo de lo que has intentado mejorar a través de la experiencia, tiene continuidad”.*

*“Sentirse realizado profesionalmente al compartir su experiencia docente tanto con profesores noveles como con experimentados”.*

*“Desde el punto de vista personal este proyecto me ha ofrecido la satisfacción de poder compartir mi experiencia docente con profesores noveles y haber podido ayudar a otros compañeros a mejorar su autoestima personal ha sido muy gratificante y al mismo tiempo enriquecedora”.*

En relación a la dimensión profesional, el profesorado tutor considera que la experiencia formativa que han liderado ha permitido, sobre todo, aprender recíprocamente, mejorar la formación y desarrollo profesional como docentes y las actitudes hacia la docencia, y poder reflexionar conjuntamente sobre la práctica profesional y la labor docente en el ámbito universitario.

*“En la experiencia de intentar ayudar a compañeros más jóvenes, se aprende mucho y sirve para mejorar el propio trabajo. De las discusiones del grupo surgen ideas prácticas que son útiles para todos, noveles y experimentados”.*

*“Me ha servido para comprobar de cuántas formas diferentes se puede contemplar la docencia, que hay técnicas, objetivos y procedimientos que a mí no se me habrían pasado por la cabeza; simplemente no existían”.*

*“Relacionarte con profesores jóvenes supone un esfuerzo por dar lo mejor de ti mismo. Es una responsabilidad que te exige hacer las cosas lo mejor posible, no se puede jugar con el tiempo de los demás. Te exige preparar, revisar, profundizar, ver cómo presentar las cosas*

*para que constituyan un estímulo, etc. Sin duda, genera desarrollo profesional a nivel de profesores experimentados”.*

*“Es la primera vez en mi carrera profesional que me encuentro con otros compañeros con los que analizar cómo nos planteamos nuestra docencia, por qué hacemos lo que hacemos y cómo podemos mejorar. Tengo que reconocer que ha mejorado mi predisposición al trabajo, a la crítica constructiva”.*

Finalmente, y centrándonos en el impacto a nivel institucional, el profesorado mentor considera que experiencias formativas de este tipo, sustentadas en equipos docentes en los propios centros, titulaciones o departamentos, contribuyen de manera decisiva a la mejora de la calidad de la docencia universitaria (mejores profesores, mejor enseñanza) y del clima de trabajo en la institución universitaria (mejora relaciones, transacciones, coordinación) e incrementan el compromiso del profesorado con la innovación y mejora de la docencia, en la medida en que supone un reconocimiento al docente como profesional experto, revaloriza la enseñanza como actividad profesional y permite tomar más conciencia de su importancia.

*“Es un procedimiento barato y eficaz para mejorar la calidad docente y, desde luego, la mejora de la calidad docente de cada profesor mejora la calidad global de la Universidad en su conjunto”.*

*“Es una manera de generar una Universidad abierta y plural, evitando los islotes docentes por centros o departamentos, creando un clima de confianza y puentes facilitadores para el intercambio de ideas y conocimientos y, de esta forma, encontrar fácilmente respuestas a las necesidades individuales o colectivas”.*

*“Al ser un equipo pluridisciplinar favorece la coordinación entre asignaturas y en una titulación y la integración de distintas partes para trabajar por un objetivo común”.*

*“Creo que se está iniciando un camino de valorar la actividad docente como algo que necesita dedicar tiempo y esfuerzo y esto es bueno para la institución porque valora la experiencia e incide en la formación de los nuevos reciclando a los experimentados”.*

Entre los beneficios menos destacados figuran, en el ámbito profesional, el hecho de formar parte de un grupo y la mejora del curriculum vitae y, desde el aspecto institucional, la creación o consolidación de grupos docentes y la mejora del conocimiento institucional, curricular o académico, posiblemente porque todos ellos ya forman parte de algún equipo de investigación más o menos consolidado, disponen de suficientes méritos académicos y son buenos conocedores de la organización y funcionamiento de la institución universitaria, ya que llevan en ella bastante tiempo. Pero quizá también porque son conscientes de que experiencias formativas como estas -que implican un compromiso con la mejora de la docencia universitaria- continúan adoleciendo de un adecuado reconocimiento institucional y su impacto en la carrera profesional sigue siendo relativo y discriminatorio si se compara con la labor investigadora.

No obstante, y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el desarrollo de actividades formativas implementadas en el marco de equipos docentes, y de comunidades profesionales de aprendizaje, tienen un impacto positivo en el profesorado experimentado, ya que favorece el conocimiento mutuo, incrementan su motivación y satisfacción en el trabajo, permite aprender recíprocamente y mejorar su formación y las actitudes hacia la docencia a través de la reflexión conjunta sobre la práctica profesional. Estas ventajas se ven reforzadas con los beneficios que aporta a la institución universitaria: mejora la calidad de la docencia universitaria, del clima de relaciones en el trabajo, e incrementa el compromiso del profesorado con la innovación y mejora de la docencia. Estas contribuciones representan, como han reconocido Rué y Lodeiro (2010), una contribución importante para promover el cambio de la cultura docente universitaria y la conformación de nuevas identidades profesionales apoyadas en la colaboración, comunicación, transparencia, confianza y debates y consensos críticos.

## **Bibliografía**

Achingtein, Betty y Athanases, Steven (Eds.) (2006). *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.

De Vicente, Pedro Simón y otros (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Esteve, José Manuel (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En Antonio Fortes y otros (Coord.). *Formación del profesorado y cambio social* (pp.77-112). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Fullan, Michael (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Hollins, Etta (2011). The meaning of culture in learning to teach: the power of socialization and identity formation. En Arnetha Ball y Cynthia Tyson. *Studying diversity in teacher education* (pp.105-130). United Kingdom: The AERA books editorial.
- López López, Mari Carmen (2010). Los mentores en el programa de formación inicial del profesorado principiante de la Universidad de Granada. Una contribución clave. En María José León Guerrero y Mari Carmen López López (Coords.), *Formación Inicial del Profesorado Universitario. El papel de los mentores* . (pp.27-38).Granada: Universidad de Granada.
- Marcelo, Carlos (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Carlos Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Mayor, Cristina (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En Carlos Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro.
- Michavila, Francisco (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Mullen, Carol (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Sánchez Moreno, Maria Rita. (2001). El asesoramiento. En Maria Rita Sánchez Moreno y otros(Coords.). *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Coordinación de la formación (Guía II)* (pp. 39-65). Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).
- Sánchez Moreno, Maria Rita. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1). Consultado en mayo 20, 2010 en <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Serpell, Zewe (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. ERIC EDC 443783.
- Rué, Joan. y Lodeiro, Laura. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Nancea
- Tedesco, Juan Carlos (1998). Los docentes: ¿profesionales, técnicos o militantes? En Antonio Fortes y otros (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 63-71).Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

Vonk, Hans (1995). Mentoring student and beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 531-537.

Yendol-Hoppey, Diane. y Fichtman Dana, Nancy (2007). *The reflective educator's guide to mentoring. Strengthening practice through knowledge, story, and metaphor*. California: Corwin Press.

#### 6.65.

##### **Título:**

**Qualidade da gestão pedagógica na educação superior: saberes e fazeres dos professores formadores**

##### **Autor/a (es/as):**

Lunardi, Elisiane Machado [Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Morosini, Marília Costa [Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

##### **Resumo:**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento do Curso de doutorado em educação PUCRS, Brasil, objetiva discutir a qualidade na educação superior com o foco em indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica na educação superior, tendo por base os saberes e fazeres de professores formadores. O problema de pesquisa prioriza verificar quais os possíveis indicadores que apontam para a qualidade da gestão pedagógica de professores formadores no curso de Pedagogia? A proposta metodológica é de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano Santa Maria – RS, Brasil; os sujeitos que estão sendo alvo da pesquisa - gestora do curso de Pedagogia, professores formadores, alunos; as técnicas de pesquisa são questionário semi-aberto e a entrevista semi-estruturada. Tal estudo se justifica e tem relevância no contexto da formação de professores no sentido que a qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes, promovendo assim, resultados qualitativos balizados por indicadores: os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam *a realidade educacional* na qual estão situados, precisando, assim, de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e